Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par la biais de l'apprentissage biographique

Maud Ciekanski

Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique

CIEKANSKI Maud
Université Paris 8
Laboratoire EXPERICE (EA 3971), Paris 8- Paris 13

Introduction

Cet article aborde la question de la formation à l'altérité des futurs enseignants de langue étrangère et plus précisément les modalités de développement de la compétence interculturelle telle que définie par Byram (1997). Le débat terminologique autour de la notion de *compétence culturelle* (voir Matthey et Lee-Simon, 2009 et Puren, 2002) nous fait considérer la compétence interculturelle (désormais CI) comme l'une des composantes de la compétence culturelle qui privilégie la construction du rapport à l'autre dans une approche non pas contrastive du « moi » et de l' « autre » mais réciproque, autour de la notion d'*interité* développée par Demorgon (2005). Notre cadre d'étude est la télécollaboration, comme proposition didactique privilégiant les interactions entre groupes de cultures différentes dans une approche compréhensive et explicative des cultures.

Malgré la multiplication des dispositifs de télécollaboration, en présentiel ou en distantiel, développant des approches bilatérales ou multilatérales (Lewis, Chanier et Youngs, 2011), la plupart des réponses didactiques proposées ne prendrait pas suffisamment en charge la « complexité » de ce que signifie l'expérience de la rencontre avec l'autre (Demorgon, 2005 ; Gohard-Radenkovic, 2009) pour permettre le développement de la CI. En effet, si les travaux sur la formation à l'interculturel insistent sur le rôle central joué par le caractère *expérientiel* et *subjectif* de cette rencontre (Sercu, 2005), ils montrent également que toute expérience d'interaction n'engage pas nécessairement dans un apprentissage. Certaines expériences tendraient même à renforcer ou à développer les stéréotypes, positifs ou négatifs, contribuant à une « chosification » et naturalisation de l'approche de la culture, voire à la négation des cultures (« nous sommes tous pareils ») (Colin, 2008). Partant de ce constat, quelles expériences et quel accompagnement pédagogique proposer ? Parmi les ressources visant à accompagner le développement de la CI, les approches biographiques (portfolios, journaux d'apprentissage ou d'étonnement, biographies langagières et culturelles, etc.) aident à développer une attitude réflexive, centrée sur son propre rapport au monde, favorisant l'intelligibilité des parcours et l'engagement dans une histoire personnelle que la diversification des mobilités rend souvent complexe.

Notre analyse prend pour cadre la formation Infral[1] (INterculturel FRance Allemagne en Ligne), dispositif de télécollaboration à visée interculturelle et professionnelle qui a regroupé des étudiants de master français et allemands, tous futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). À partir des échanges et productions des apprenants, nous questionnons le rôle de la mise en récit du vécu interculturel – défini comme un ensemble d'expériences, de rencontres et de relations – *convoqué* (expériences passées extérieures au dispositif de formation) et *provoqué* (dans le cadre de la formation) par le scénario pédagogique, dans le développement de la CI. Après avoir décrit le dispositif mis en place et les principes pédagogiques qui le fondent, nous analyserons les pratiques biographiques des apprenants à partir de deux questions : dans quelle mesure le vécu interculturel peut-il être source d'apprentissage(s) et en quoi l'approche biographique est-elle un outil de formation interculturelle pertinent ?

[1] Le projet Infral a reçu le soutien du DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) en 2008-2009. Il a regroupé quatre chercheurs : Dagmar Abendroth-Timmer, Mark Bechtel, Thierry Chanier, Maud Ciekanski.

1. Former à l'interculturel par la démarche biographique : présentation et analyse du dispositif Infral

1.1. Objectifs de formation, environnement et modalités de travail

La formation Infral a réuni pendant dix semaines dix étudiants francophones, en master de didactique du FLE à l'Université de Franche-Comté (UFC) et neuf étudiants germanophones en master de didactique des langues romanes à l'Université de Bremen (UB)[2], tous se destinant à enseigner le FLE. L'objectif de la formation était à la fois interculturel et professionnel. Il s'agissait de préparer les futurs enseignants à collaborer avec des partenaires étrangers dans des situations d'enseignement/apprentissage des langues. Dans une approche socioconstructiviste, le scénario pédagogique proposait de développer, au sein de petits groupes réunissant quatre à six apprenants (des quadrems), un regard croisé sur trois thématiques :

- son propre *rapport à l'interculturel* à partir des expériences de mobilité personnelles (étapes 1 et 2) ;
- la place et la nature de *l'évaluation dans les pratiques enseignantes* en France et en Allemagne à partir de ses expériences d'apprenant et d'enseignant que vient compléter la lecture d'articles en français et en allemand sur l'évaluation (étape 3) ;
- l'élaboration collaborative d'une *activité visant le développement de la compétence culturelle* à réaliser en classe de FLE, en France ou en Allemagne, à partir de l'article de Müller-Hartmann (2005). présentant une variété d'activités interculturelles pour la classe de langue (étape 4) à discuter en fonction des situations d'enseignement/apprentissage visées.

À la fin de la formation, les étudiants ont rédigé un court rapport réflexif leur permettant de revenir sur leur apprentissage et de commenter les événements qu'ils jugeaient importants pour le développement de leur CI (étape 5).

Plusieurs compétences étaient ainsi en jeu : des compétences de communication interculturelle, de gestion du travail collaboratif en ligne et de didactique des langues. Le dispositif visait principalement les composantes interculturelles (*parler avec*), pluriculturelles (*vivre avec*) et co-culturelles (*agir avec*). L'évaluation des apprenants par les deux enseignants-tuteurs français et allemand a tenu compte de deux critères : la participation individuelle dans le projet et la qualité de l'activité culturelle réalisée collaborativement.

Malgré le déséquilibre entre les compétences langagières des deux groupes[3], le scénario pédagogique imposait, à la manière du tandem (Brammerts, 2003), la présence des deux langues de travail dans la réalisation de chaque étape. Cette présence pouvait se manifester de façon plus ou moins importante dans les échanges écrits et oraux, à la discrétion des participants, et dans les ressources de travail mises à disposition des apprenants. Ce parti-pris reposait sur trois hypothèses (Audras et Chanier, 2008) :

- l'acceptation de la langue de l'autre favoriserait l'entrée dans une démarche interculturelle ;
- le recours à la langue du partenaire, quelque soit son degré de compétence, par la prise de risque qu'elle implique, rendrait plus sensible à la transformation des repères liée aux situations d'altérité culturelle et favoriserait ainsi les démarches d'apprentissage ;
- le recours à la langue maternelle pourrait s'avérer être un facteur facilitant pour la verbalisation de certains sujets perçus comme sensibles ou intimes.

---

[2] Dorénavant désignée sous les sigles UFC et UB dans le texte.

[3] Si du côté de l'UB, tous les apprenants étaient francophones, du côté de l'UFC six seulement avaient des connaissances en allemand, les quatre autres ayant commencé l'allemand lors de l'étape 0 du scénario pédagogique, en autoformation accompagnée.

La collaboration entre apprenants a eu lieu intégralement en ligne dans deux espaces de communication :

- un blogue[4] multi-auteurs pour la communication écrite asynchrone. Sur le blogue de leur quadrem, les apprenants ont pu, autant qu'ils le souhaitaient, poster des messages et des commentaires. Ils pouvaient également lire et réagir aux messages des blogues des autres quadrems de la formation sous formes de commentaires.
- une plateforme audiographique synchrone pour la communication orale. Tous les quinze jours et durant quatre séances, les quadrems se sont rencontrés en ligne sur la plateforme audio-synchrone *Centra*[5] afin d'échanger à l'oral ou à l'écrit à travers différentes modalités de communication[6]. Les rencontres sur *Centra* leur permettaient de revenir sur les échanges qui avaient eu lieu dans le blogue pour les expliciter ou les approfondir, en vue de produire, en fin de séance, une synthèse collective, mettant en avant les convergences et divergences du quadrem.

De façon ponctuelle, les apprenants ont également disposé d'un groupe *Google*[7] permettant d'échanger des courriels internes, de partager des fichiers et de rédiger un wiki pour la réalisation de l'étape 4, de façon à favoriser l'écriture collaborative de l'activité.

La situation d'apprentissage proposée était conçue comme un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener les apprenants à construire des connaissances à partir de leurs expériences. Afin de préserver au mieux l'authenticité des échanges entre les partenaires des quadrems, il a été décidé de limiter au maximum la présence de l'enseignant en ligne. C'est lors des regroupements en présentiel que l'enseignait intervenait, à la demande des apprenants, pour accompagner, en particulier, le processus de déstabilisation inhérent à toute formation à l'interculturel, afin qu'il ne mette pas en péril l'apprentissage.

1.2. Discuter pour apprendre : de l'échange à l'« alter-réflexivité[8] »

Chaque étape du scénario pédagogique s'est déroulée en cinq phases, proposant un processus discussionnel à plusieurs niveaux, articulant oral et écrit, travail collectif et individuel, entre apprenants institutionnels et enseignant (phases 1 et 5) ou entre partenaires du même quadrem (phases 2, 3 et 4) :

Phase 1 : une **mise en route** en présentiel, au sein de chaque groupe institutionnel, permettant aux étudiants de discuter avec leur enseignant de l'avancée de leur travail

Phase 2 : les **échanges** dans le blogue des quadrems

Phase 3 : la rencontre sur *Centra* permettant de construire une **synthèse collective** des différents échanges produits dans le blogue

Phase 4 : la rédaction dans le blogue de **synthèses personnelles** à partir des échanges produits au cours de l'étape du scénario pédagogique, permettant aux apprenants de prendre du recul, de conscientiser certaines pratiques, de verbaliser ou expliciter la façon dont les échanges ont fait échos en eux

Phase 5 : le **bilan** en présentiel, au sein du groupe institutionnel, afin de dénouer les difficultés rencontrées.

La discussion était envisagée à la fois comme un *objectif d'apprentissage* (apprendre à échanger et débattre dans une situation de communication interculturelle) et un *moyen d'apprentissage* et de socialisation (vivre ensemble une situation de communication interculturelle en apprenant, co-réfléchir et co-agir). Le cadre de la discussion a permis de créer un lien social qui a donné corps à la rencontre interculturelle en instaurant des relations

[4] *Blogger*: www.blogger.com
[5] *Centra* : http://www.centra.com/french/products.asp
[6] Clavardage, tableau blanc, système iconique pour le non-verbal, téléchargement de diaporamas.
[7] *Google group* : https://groups.google.com
[8] Selon l'expression de De Robillard (2007)

symétriques propices à la réciprocité éducative. Le rapport au savoir s'est construit ici dans une relation signifiante (les apprenants partent des expériences de uns et des autres pour nourrir leur réflexion) et non dogmatique (puisque le savoir se construit par les échanges), selon un processus de co-construction du savoir, plutôt que sur un modèle d'accumulation de savoirs tel que critiqué par Molinié (2009) pour le développement de la compétence culturelle. En outre, le blogue multi-auteurs et les séances collaboratives synchrones ont engendré une polyphonie énonciative. La multiplicité des discours a permis aux apprenants, dans une perspective interculturelle, de prendre conscience des discours dont ils sont porteurs (« les discours déjà là », Bucheton, 2004) et de les questionner à travers l'interprétation et la négociation du sens que nécessite le dialogue, facilitant ainsi la déconstruction et la reconstruction des représentations. Ce processus était renforcé par les conflits socio-cognitifs provoqués par le scénario pédagogique.

Pour autant, privilégier la discussion comme vecteur d'apprentissage en contexte institutionnel et interculturel ne va pas de soi. La mise en tension d'objectifs de socialisation et d'apprentissage peut compliquer la mise en œuvre d'un dialogue entendu comme une action réflexive et critique. Comme dans toute communauté d'apprentissage, dialoguer sert autant à maintenir un lien social (le plaisir d'être ensemble) qu'à créer les conditions et ressources d'un apprentissage. Or, certaines dynamiques d'apprentissage comme la confrontation, même positive, de points de vue peuvent mettre en péril le lien social établi, qui plus est en situation de CI. Ces aspects rendent primordial l'accompagnement tout autant de l' «apprenance » (Carré, 2005) que de la réflexivité, et ont motivé le choix de l'approche biographique.

1.3. Développer la CI par l'approche biographique

On sait aujourd'hui que la réunion de trois éléments est nécessaire pour qu'il y ait développement de la CI :

- la prise de risque, d'engagement, de responsabilité dans un agir interculturel ;
- la mise en réflexion de ses propres actions ;
- la prise de conscience de ce que l'on fait et de qui l'on est.

Réflexion, action et conscientisation s'articulent dans Infral à partir de différents niveaux d'expérience : l'expérience de la collaboration interculturelle au sein des quadrems et la relecture individuelle ou à plusieurs voix des expériences interculturelles passées. Toutefois, apprendre de l'expérience est un processus complexe dans la mesure où nous n'avons pas d'accès direct à l'expérience vécue. Nous avons donc eu recours à l'approche biographique pour permettre aux apprenants de saisir et de s'approprier leurs expériences par la médiation des mots, comme le propose le courant des « histoires de vie » en formation d'adultes.
L'approche biographique offre, par la mise en récit[9] des éléments constitutifs de l'expérience vécue (*Erlebnis)*, une *mise en cohérence* des parcours permettant d'en dégager l'expérience acquise (savoirs et compétence) à partir des expériences que l'on a faites (*Erfahrung*) et ainsi construire les ressources nécessaires (nos représentations) pour appréhender les expériences à venir. Comme le rappelle Delory-Momberger (2004), la biographisation[10] participe ainsi de l'actualisation de notre rapport au monde, à soi et aux autres, dans un processus de transformation (configuration/déconfiguration/reconfiguration) de l'expérience. Ce travail de structuration et de compréhension de l'expérience est tout à fait central dans le cadre

[9] Pour Ricoeur (1991), la narration de soi est, non pas une pure invention, mais une mise en récit de la réalité, un agencement d'événements permettant de les rendre lisibles et de donner sens à l'action.
[10] Pour Delory-Momberger, la biographisation est «une herméneutique pratique, un cadre de structuration et de signification de l'expérience par lequel l'individu se donne une figure dans le temps, c'est-à-dire une histoire qu'il rapporte à un soi-même» (2004 : 27).

d'expériences interculturelles pour trois raisons. Premièrement, ces expériences nous font sortir de nos schémas d'action et partant interrogent les expériences acquises et les savoirs disponibles qui les constituent. Deuxièmement, l'expérience interculturelle est le fruit de mobilités diverses engendrant des situations de rupture qui rendent nécessaire l'établissement de liens et d'articulation entre nos différentes identités (Delory-Momberger 2004 : 260-264).
Enfin, en favorisant une démarche réflexive et compréhensive, elle participe de la mise en place d'une posture intellectuelle favorable à l'interculturel, selon la définition qu'en donne Abdallah-Pretceille :

> L'interculturel est une herméneutique, les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée *interculturel* et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. […] Érigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action (2003 : 24).

Delory-Momberger (2009) distingue ainsi dans la biographisation deux leviers d'apprentissage :

- la prise de recul, de distance et de positionnement ;
- la nature performative du récit biographique qui donne une place de sujet-apprenant à la personne qui le tient en transformant le récit de vie *en récit de formation*.

Le travail biographique se présente donc tout à la fois comme un processus d'individualisation et de subjectivation de l'expérience et comme un processus de socialisation, par le partage d'expériences qu'il permet.

2. Le travail biographique dans Infral : ressources et limites pour le développement de la CI

2.1. Choix méthodologiques et corpus d'étude

Nous avons choisi d'étudier deux quadrems (les quadrems 1 et 3) qui ont connu un développement similaire en termes de participation et de production, afin de comparer les parcours d'apprentissage des dix apprenants concernés. L'ensemble des données a été recueilli à partir de cinq sources : (1) des pré- et post-questionnaires concernant le développement de la compétence en e-litteracie et de la compétence interculturelle (en particulier la communication interculturelle), (2) les publications postées dans les blogues (messages et commentaires), (3) les enregistrements des audio-conférences transcrits, (4) les productions collectives d'activité interculturelle, (5) les rapports réflexifs. Cette variété de sources permet d'appréhender le développement de la CI en croisant pratiques observées (les échanges écrits et oraux en ligne, les productions collectives) et déclarées (questionnaires et rapports).
Pour cette étude, nous nous intéressons uniquement au travail biographique qui a eu lieu dans les blogues multi-auteurs et les rapports réflexifs individuels, dans une démarche qualitative et compréhensive. Outre les dix rapports réflexifs, cela correspond à 67 publications[11] pour le quadrem 1 (un peu moins d'un tiers du total des publications) et à 151 publications pour le quadrem 3 (un peu moins que la moitié du total des publications) ; le reste des échanges répondant à des objectifs de socialisation (félicitations, encouragements, remerciements, etc.) ou d'organisation du travail collaboratif.
Le travail biographique prend principalement deux formes dans les blogues :
- le *récit* (récit long ou anecdotes), dans une démarche d'explicitation et d'interprétation des incidents critiques repérés:

> Ex. 1 : Ça c'est passé il y a environ 3 ans à Besançon dans la rue. J'étais avec une amie et nous avions rendez-vous avec une amie finlandaise, Jaana, rencontrée peu de temps avant. Notre amie était accompagnée de son

[11] Le total des publications regroupe les billets et les commentaires.

frère, Jaako, que je n'avais encore jamais rencontré ! Et pour lui dire bonjour je lui ai fait la bise comme je le fais habituellement en France pour dire bonjour. Jaako a été très surpris (...) dans un premier temps j'étais très gênée et lui aussi mais tout de suite après ça nous a fait rire! (...) je n'ai pas réfléchi et considéré qu'il n'était pas français donc que cette attitude (de faire la bise pour dire bonjour) naturelle pour un français ne l'était pas pour tout le monde et pour lui ! (...) [quadrem1_afbes1_2_Etape 2].

On retrouve ici l'un des mouvements de l'activité de transfert au cœur de la démarche biographique décrite par Molinié : le récit devient « espace de remémoration et d'actualisation des relations vécues antérieurement et ailleurs » (2009 : 120).
- le *retour d'expérience* dans une démarche de formalisation des savoirs. Il a pour objectif de « provoquer un déplacement chez le sujet, qui, découvrant les systèmes de relation dans lesquels il est pris, à son insu, modifie son regard sur lui-même et sur l'autre » (Giust-Desprairie, 2003 : 36-37), comme nous le verrons en détails dans la section 2.2.

Dans Infral, les apprenants sont également invités à pratiquer en fin d'étape des synthèses soutenant le travail biographique. Les synthèses *collectives*, complétées par les différents membres du quadrem, aident l'apprenant à prendre conscience des connaissances et des apprentissages qui ont émergé du travail collaboratif dans le quadrem au cours de l'étape, dans un processus de *mise en visibilité* des questions soulevées et des éléments de réponse apportés par le groupe et de *mise à distance* de ses propres expériences :

Ex. 2 : Par rapport au sujet de notre séance Centra, je pense que pour nous comme futur prof c'est très important de travailler sur l'évaluation des apprenants. Je suis d'avis que c'est toujours un sujet d'actualité et difficile à traiter. Mais je pense que hier, tout le monde était en accord avec ce fait!! Ce qui est très important pour moi, c'est le fait de connaitre un peu le système éducatif en France. Je peux dire que c'est complètement différent du système scolaire en Allemagne. Je trouve qu'on a bien travaillé sur les avantages et les inconvénients des deux systèmes. C'était vraiment productif! Qu'en pensez-vous? [quadrem1_afbre1_3_Etape3]

Les synthèses *individuelles* visent à développer un regard plus personnel sur l'apprentissage, laissant émerger des résonnances et des questionnements plus intimes. Elles participent fortement de la *mise en intelligibilité* des expériences vécues par l'apprenant, dans un registre mêlant émotion et réflexion :

Ex. 3 : Je pense que quand j'ai eu cette expérience moi-même je n'étais pas prête de voir que ma culture peut être différente des autres. Je crois que je me suis sentie blessée et mal à l'aise quand je me suis rendu compte que mes propos (gestes simples) peuvent être interprétés comme étant quelque chose de mal poli (voire méchants) de ma part.
Comme [afbes1_2] disait l'interculturel peut aussi produire des "clashs" et cela fait très mal. Je me demande comment faire pour éviter cela. On doit faire en sorte d'anticiper ? Se dire que tout ce qui parait "normal" dans sa propre culture peut être "anormal" dans d'autres cultures. Je crois que si on pense comme ça on ne peut plus agir normalement. Mais comment faire quand on est surpris par la différence culturelle ? Certes on ne peut pas cacher son étonnement. Je crois qu'il faut "négocier" avec l'autre et accepter la différence ». [afbes1_1, synthèse blog, fin E2]

Enfin, les rapports réflexifs individuels, destinés à la seule lecture de l'enseignant, à la fin de la formation, ont donné lieu à un *bilan* faisant l'évaluation du parcours d'apprentissage vécu dans le dispositif. Cette autre forme du travail biographique participe de l'incorporation des savoirs d'action, des normes et des valeurs qui ont pu se mettre en place tout au long de la formation. L'exemple suivant illustre la difficulté pour l'apprenante à cerner la notion d'interculturel et la façon dont elle questionne cette difficulté par rapport aux pratiques communicatives qu'elle a mises en œuvre dans les échanges au cours de la formation (poser des questions en contexte interculturel). Elle souligne le caractère dynamique du développement de la compétence interculturelle et ses propres savoir-faire :

Ex. 4 : Cette notion d'interculturel est toujours un peu floue pour moi. Je ne peux pas vraiment dire si ce projet a changé mes représentations de l'interculturel. Je ne sais pas trop comment évaluer ma compétence interculturelle. Elle est en constante mouvement car à travers des rencontres, des lectures. On en apprend toujours sur l'Autre et donc sur soi, sur sa propre culture […]. Je regrette de ne pas avoir soulevé certaines questions, notamment ce que [afbes1_4] et [afbes1_3] entendaient par 'interculturel', car avec un peu de recul je pense que nous avions une perception différente de cette notion. J'en ai parlé à [afbes1_1] et nous avons le

même sentiment. Par exemple, dans l'étape 2, nous devions décrire une expérience interculturelle et, dans l'expérience décrite par [afbes1_3], je ne voyais pas l'interculturel [Rapport_réflexif_quadrem1_afbes1_2].

Croiser les différents regards (description, interprétation, formalisation) qu'ont portés les apprenants sur leur expérience a permis une approche longitudinale propice à tracer le développement de la réflexion sur leur vécu interculturel.

2.2. Les dynamiques d'apprentissage du travail biographique

Quels sont les liens entre narration de soi et apprentissage dans Infral ? De façon générale, le vécu interculturel est abordé dans une double mise en perspective :

- d'une part, *temporelle*, les expériences interculturelles passées et contemporaines au dispositif s'articulent en écho ou contraste (processus de remémoration) ;
- d'autre part, *intersubjective*, les discours des uns et des autres sur les épisodes racontés participent de la démarche herméneutique individuelle (processus de signification).

L'enjeu de la biographisation est donc bien une inscription dans une histoire personnelle (s'approprier son vécu interculturel) par le truchement d'autrui. Ce travail d'interprétation traduit une prise de conscience de nouvelles représentations, valeurs, attitudes, stratégies communicatives et culturelles comme autant d'indices d'une décentration culturelle modifiant le regard sur soi-même et sur l'autre.

Comment ce travail d'interprétation se réalise-t-il dans le corpus ? L'analyse du corpus montre que la biographisation prend des formes différentes selon les individus, les quadrems et selon les genres d'écrits demandés. Tout d'abord, le travail biographique n'a pas lieu dans les mêmes étapes du scénario pédagogique selon les quadrems. Dans le quadrem 1, ce sont les étapes 1 (présentation de soi) et 2 (retour sur une expérience interculturelle passée) qui ont principalement donné lieu à un travail biographique, notamment par l'échange de billets. Pour le quadrem 3, ce travail s'est effectué principalement dans les étapes 2 et 3 (explicitation de la notion d'évaluation scolaire à partir d'expériences personnelles), par l'envoi de commentaires au sein des fils de discussion, donnant lieu à des échanges plus courts et plus interactifs (10 commentaires sur les notions d'identité et de nationalité dans l'étape 2 ; 13 commentaires sur le vécu de chacun par rapport à l'évaluation scolaire dans l'étape 3). De façon générale, les épisodes de biographisation apparaissent comme dilués dans les autres types de messages à caractère social ou collaboratif. En outre, la multi-fonction du blogue a pu gêner par moment ce travail de prise de conscience et de réflexivité explicite. On note ainsi à plusieurs reprises chez les participants la difficulté de conjuguer le maintien d'une relation sociale bienveillante au travail de biographisation et le maintien des objectifs de formation potentiellement déstabilisants pour soi comme pour l'autre. Cette difficulté s'est traduite par des comportements de repli sur soi : l'arrêt du questionnement de peur de gêner (quadrem 1), le choix de passer sous silence une expérience de peur d'être jugé (quadrem 3), le choix de taire son indignation de peur de blesser (quadrem 3), etc. Ces comportements répétés ont biaisé en quelque sorte le « pacte autobiographique » (Lejeune, 1975), donnant lieu à des échanges jugés superficiels ou une recherche artificielle de consensus dénoncés par les participants en fin de formation.

Au niveau des synthèses, le travail biographique apparaît essentiellement dans les synthèses individuelles, peu nombreuses dans le corpus et souvent produites par les mêmes apprenants. Cet exercice délicat de mise à nu de ses propres interprétations devant ses pairs a parfois été jugé comme déstabilisant par les participants. Pourtant, comme le montre de nouveau l'exemple 3, la dimension formative est évidente :

Ex. 3 : Je pense que quand j'ai eu cette expérience moi-même je n'étais pas prête de voir que ma culture peut être différente des autres. Je crois que je me suis sentie blessée et mal à l'aise quand je me suis rendu compte

> que mes propos (gestes simples) peuvent être interprétés comme étant quelque chose de mal poli (voire méchants) de ma part.
> Comme [afbes1_2] disait l'interculturel peut aussi produire des "clashs" et cela fait très mal. Je me demande comment faire pour éviter cela. On doit faire en sorte d'anticiper ? Se dire que tout ce qui parait "normal" dans sa propre culture peut être "anormal" dans d'autres cultures. Je crois que si on pense comme ça on ne peut plus agir normalement. Mais comment faire quand on est surpris par la différence culturelle ? Certes on ne peut pas cacher son étonnement. Je crois qu'il faut "négocier" avec l'autre et accepter la différence ». [afbes1_1, synthèse blog, fin E2]

Si l'on se réfère à la typologie des savoirs d'action proposée par Barbier (2000), les *concepts d'intelligibilité* permettent à l'apprenante d'appréhender ce qu'elle fait, de donner de la signification à son expérience (premier paragraphe). Les *concepts mobilisateurs* permettant de penser son action lui offrent un « prêt à agir » transférable pour d'autres situations (dernier paragraphe).
Dans ces tentatives de mise en signification, l'apprenant peut également s'appuyer sur des savoirs savants venant éclairer l'expérience :

> Ex. 5 : Je crois vraiment que je mets en place une capacité « d'orientation vers l'autorité » (Porcher, 1995). C'est pourquoi j'ai utilisé dans le titre de mon message le mot « processus ». Comme le dit Louis Porcher « il ne s'agit pas d'une fusion ni d'un oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement » [afbes3_3, synthèse blog, E2].

Par ailleurs, on retrouve trace de cette démarche herméneutique dans les rapports réflexifs lus uniquement par le formateur en fin de formation. Le caractère conclusif de l'écrit permet de revenir sur les éléments qui ont façonné les apprentissages au sein du dispositif (exemple 6) et de verbaliser sa « grammaire interculturelle » (exemple 7) :

> Ex. 6 : Je trouve que ce travail a constitué une expérience très riche et il m'a beaucoup marqué: le fait de travailler au sein d'un groupe plurilingue m'a fait réfléchir à tout ce que je vis depuis mon arrivée en France et aussi aux échanges culturels que j'ai vécus dans mon pays [afbes3_3_rapport réflexif].

> Ex. 7 : Par exemple, dans l'étape 2, nous devions décrire une expérience interculturelle et dans l'expérience décrite par [afbre1_3], je ne voyais pas l'interculturel. Pour moi, c'est pas parce qu'on est dans un autre pays que tout devient interculturel. De plus, interculturel ne signifie pas uniquement des différences entre deux cultures. Cette notion d'interculturel est toujours un peu floue pour moi. Je ne peux pas vraiment dire si ce projet a changé mes représentations de l'interculturel. Je ne sais pas trop comment évaluer ma compétence interculturelle. Elle est en constante mouvement car à travers des rencontres, des lectures… on en apprend toujours sur l'Autre et donc sur soi, sur sa propre culture [afbes1_2, rapport réflexif].

Ainsi le dispositif est conçu pour soutenir une démarche à la fois herméneutique et heuristique de formalisation de l'expérience en transformant *le vécu* en *perçu* (des phases d'observation/auto-observation), puis *en conçu* (à travers les différentes synthèses collectives et individuelles qui invitent les apprenants à prendre des distances avec ce qu'ils savent et à développer leur capacité à réfléchir à leur propre savoir). Le mouvement herméneutique engendre une performativité liée au changement de positionnement de l'individu par rapport à son expérience en devenant par l'écriture de soi sujet de son vécu. Notons toutefois que les membres des deux quadrems n'ont pas investi avec la même densité formative le travail biographique. L'analyse du corpus permet ainsi de dégager trois trajectoires d'apprentissage distinctes :
- certains participants prennent conscience d'avoir retiré des apprentissages qu'ils peuvent désormais utiliser dans des situations et des contextes nouveaux (décontextualisation et transfert de compétences) ;
- le dialogue entre pairs permet de provoquer des prises de conscience ponctuelles (identification d'incidents critiques), qui ne sont pas forcément intégrées dans le parcours d'apprentissage dans le rapport réflexif ;
- les incidents critiques ne sont pas repérés, les expériences vécues n'engendrent pas d'apprentissage explicite.

La qualité du travail biographique est à la fois tributaire de la capacité de chacun à verbaliser ses expériences et de la qualité des échanges au sein du quadrem permettant de soutenir la démarche d'exploration interculturelle. Comme le rappellent Alheit et Dausein (2005), toutes les expériences n'ont pas la même biographicité. Certaines sont facilement intégrées et entrent sans résistance dans notre patrimoine biographique, parce qu'elles reproduisent des expériences antérieures et que nous pouvons les reconnaître. D'autres expériences, en revanche, demandent un travail d'interprétation, un travail biographique, parce qu'elles ne correspondent pas aux schémas de construction que les expériences passées ont permis de nous approprier. Certaines expériences ne deviennent pas des expériences et ne font pas apprentissage. Elles ne trouvent pas leur place dans notre biographie d'expérience. Tel est le cas des situations qui surviennent de façon trop précoce (absence de rencontre, de reconnaissance) ou d'événements dramatiques (résistance), qui dépassent notre capacité d'intégration biographique. Cela pose nécessairement la question de la temporalité en formation, le temps du projet n'étant pas forcément le même que celui de la transformation de l'expérience en signification (cf. la notion d'« après-coup » empruntée à la psychanalyse, Colin, 2008). Ainsi, la difficulté à verbaliser tient à la nature de l'expérience mais aussi à la façon dont on parvient à construire et produire son parcours formatif.

2.3. Effets du contexte d'apprentissage sur le développement de la CI

Le principal frein au développement de la CI observé dans notre étude provient de la nature binationale du dispositif de télécollaboration qui pose question quant à la mise en place d'une approche interculturelle fondée sur l'exploration de l'intérité à travers la mise en regard des deux cultures sources française et allemande. Les étudiants sont plus nombreux aujourd'hui à connaitre ou avoir connu des expériences interculturelles liées à des mobilités diverses (échanges Erasmus, immigration individuelle ou familiale, etc.). Il en est de même dans Infral : si les étudiants de l'UB, toute origine confondue, ont tous été scolarisés en Allemagne, ce n'est pas le cas pour le groupe de l'UFC dont trois étudiants étaient en France depuis moins de deux ans. Il est intéressant de remarquer que pour les étapes du scénario pédagogique qui proposaient de travailler sur la pluriculturalité (étape 1), la multiculturalité (étape 4) ou une démarche personnelle interculturelle (étape 2), le caractère multiculturel des quadrems a été ressenti comme un enrichissement par les étudiants, contrairement à l'étape 3 qui développait une approche comparative des cultures française et allemande autour de questions éducatives. Dans cette étape, la multiculturalité des quadrems a créé des tensions cristallisées autour de la notion de *légitimité/illégitimité* des participants (à la fois celle que l'on se reconnaît et celle que l'on reconnaît à l'autre). Les bilans réflexifs attestent des tensions créées au sein des quadrems : d'une part, certains apprenants de l'UFC ont minimisé l'intérêt des propos des étudiants qu'ils percevaient comme issus d'une autre culture lorsque ces derniers donnaient des explications sur la culture allemande ; d'autre part, certains apprenants de l'UFC et de l'UB, issus d'une autre culture, ne se sont pas autorisés à verbaliser leur conception de la culture source qu'ils jugeaient comme inappropriée. Cette situation questionne l'appréhension de la culture proposée par une approche interculturelle qui, comprise de façon étroite, serait perçue par les apprenants comme ne devant mettre en regard que *deux* cultures sources. L'absence de problématisation chez les uns et l'absence de verbalisation chez les autres n'ont pas permis aux participants de s'emparer de cette question, propice pourtant à la modification des représentations sur l'identité nécessairement plurielle d'un médiateur culturel.

Conclusion

Notre étude s'inscrit dans un questionnement général sur le renouveau des dispositifs de formation préparant au métier d'enseignant de FLE et plaide pour une formation à l'altérité expérientielle qu'accompagne le travail autobiographique. Le travail biographique est une

invitation à identifier et analyser les moments porteurs de signification dans un vécu et contribue à la construction identitaire du sujet, ainsi qu'à sa formation. Sa dimension formative repose sur deux aspects principaux : la mise en récit et la mise en dialogue de l'expérience, entre expériences personnelles passées et présentes, et entre les expériences échangées entre pairs au sein des quadrems.

Notre étude a permis d'illustrer, à partir du suivi de deux quadrems engagés dans la formation, la façon dont les apprenants parvenaient à transformer l'expérience vécue en une expérience perçue puis conçue par le travail d'écriture dialogique proposée par le dispositif. Toutefois, si la dimension collaborative enrichit très souvent les réflexions personnelles des participants, comme nous l'avons montré, elle peut également devenir une entrave à l'apprentissage lorsqu'elle remet en question le pacte autobiographique qui impose de dire la vérité (Lejeune, 1975). L'articulation entre parole publique (dans les environnements collaboratifs) et privée (dans le rapport réflexif terminal) proposée par le dispositif n'a pas toujours permis aux apprenants de s'emparer de l'écriture pour saisir leur expérience dans une démarche heuristique, malgré l'identification d'incidents critiques, leviers d'apprentissage. Le dispositif proposé n'a pas non plus permis à tous les apprenants de conscientiser la nature formative de leur participation aux échanges proposés. Certes, certains apprenants déjà engagés dans une réflexion sur leur mobilité culturelle ont fait montre des dynamiques d'apprentissage les plus riches au sein du dispositif. Les autres auraient sans doute nécessité un accompagnement plus étroit, pour s'engager dans un processus de reproblématisation de la question culturelle dans leur propre histoire, et en tenant davantage compte de la violence symbolique qui sous-tend une telle entreprise. Ce premier bilan sur la nature formative du dispositif Infral permet d'affirmer que les dispositifs de télécollaboration sont de véritables alternatives pour démocratiser la mobilité étudiante et enseignante et proposent un cadre riche et complexe pour le développement de la CI. Deux dimensions du dispositif restent néanmoins problématiques et nécessiteraient de nouvelles analyses: la question de l'accompagnement de l'apprenance au sein du dispositif et les conditions d'engagement des apprenants dans la communauté d'apprentissage du quadrem.

Bibliographie

Audras I. & Chanier T. (2008). « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne ». Revue *ALSIC*, vol. 11. Disponible en ligne http://alsic.revues.org/865.

Alheit P. & Dausien B. (2005). « Processus de formation et apprentissage tout au long de la Vie ». *L'orientation scolaire et professionnelle* n° 34/1. pp.57-83.

Abdallah-Pretceille M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Barbier J.-M. (dir.) (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, coll. Éducation et Formation.

Brammerts H. (2003). "Autonomous language learning in tandem: the development of a concept". In Lewis T. & Walker L. (eds). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield : Academy Electronic Publications. pp. 27-36.

Bucheton D. (2004). « Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple ! ». In Tozzi M. & Etienne R. (dir.). *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan, coll. Action et savoir. pp. 53-74.

Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Carré P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir.* Paris : Dunod.
Colin L. (2008). « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? ». In Colin L. & Le Grand J.-L. (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos. pp. 61-78.
Delory-Momberger C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
Delory-Momberger C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
Demorgon J. (2005). « Langues et cultures comme objets et comme aventures ». *Études de Linguistique Appliquée* n°140. pp. 395-407. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-395.htm.
Giust-Desprairie F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne : Erès, coll. sociologie clinique.
Gohard-Radenkovic A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? *Les Cahiers de l'APLIUT* numéro XXVIII, Vol. 2, pp. 10-23
Lejeune P. (1975) *Le Pacte autobiographique.* Paris : Seuil, coll. Poétique.
Lewis T., Chanier T. & Youngs B. (2011). "Special issue commentary on Multilateral online exchanges for language and culture learning". *Language Learning &Technology,* Vol. 15, n°1. pp. 3-9.
Matthey M. & Simon D.-L. (2009). « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives ». *Lidil* n°39. pp. 5-18. Disposnible en ligne : http://lidil.revues.org/index2733.html.
Molinié M. (2009). « L'étudiant aux deux langues. Entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle ». In Bachelart D. & Pineau G. (coord.). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris : L'Harmattan, coll. Histoire de vie et formation. pp. 109-125.
Müller-Hartmann A. (2005). "Learning how to teach Intercultural Communicative Competence via Telecollaboration: A Model For Language Teacher Education". In Belz J. A. & Thorne S. (eds). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Heinle & Heinle. pp. 63-84.
Puren C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». *Les Langues modernes* n° 3/2002. pp. 55-71.
Ricoeur P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
Robillard (de) (2007). « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 1. Disponible en ligne http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article171.
Sercu L. (dir.) (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon : Multilingual Matters.